

# XI JORNADAS DE REDES DE INVESTIGACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Retos de futuro en la enseñanza superior:  
Docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica



ISBN: 978-84-695-8104-9

# XI JORNADES DE XARXES D'INVESTIGACIÓ EN DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA

Reptes de futur en l'ensenyament superior:  
Docència i investigació per a aconseguir l'excel·lència acadèmica

**Coordinadores**

**María Teresa Tortosa Ybáñez**

**José Daniel Álvarez Teruel**

**Neus Pellín Buades**

**© Del texto: los autores**

**© De esta edición:**

**Universidad de Alicante**

**Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad**

**Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)**

**ISBN: 978-84-695-8104-9**

**Revisión y maquetación: Neus Pellín Buades**

## ¿Qué papel ocupan las tutorías en el trabajo cooperativo?

M. Martínez Lirola<sup>1</sup>, E. M. Llorens Simón<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Departamento de Filología Inglesa*

*Universidad de Alicante*

*Research Fellow, Departamento de Lingüística, University of South Africa (UNISA)*

<sup>2</sup>*Departamento de Filología Inglesa*

*Universidad de Alicante*

### RESUMEN

El trabajo cooperativo permite que el alumnado adquiera competencias fundamentales para el mercado laboral entre las que destacan la capacidad de liderazgo, capacidad crítica, desarrollo de destrezas orales, etc. Por esta razón se diseñaron diferentes actividades por grupos en dos asignaturas de cuarto de Filología Inglesa, Lengua Inglesa IV y Comentario de Textos Literarios Ingleses, con el fin de que el alumnado trabajara por grupos a lo largo de todo su proceso de aprendizaje.

El aprendizaje cooperativo requiere tiempo de preparación fuera del aula para el profesorado y el alumnado pero sus ventajas son más que los inconvenientes pues potencia que el alumnado y el profesorado comparten la responsabilidad y se aprende de manera progresiva. El papel de las tutorías en este tipo de aprendizaje es muy importante para guiar al alumnado de manera personalizada o grupal en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, este artículo presentará esas actividades grupales y su relación con las tutorías.

**Palabras clave:** aprendizaje cooperativo, tutoría, competencias, destrezas.

## **1. INTRODUCCIÓN: MARCO TEÓRICO Y OBJETIVOS**

El aprendizaje cooperativo potencia lleva consigo diversificar los instrumentos de evaluación de modo que el alumnado sea evaluado a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje no sólo de los conocimientos adquiridos, sino también de las destrezas y las competencias (Morales Vallejo, 2008; Prieto Navarro, 2007, 2008) en palabras de Sanmarti (2007: 18): “Es necesario diversificar los instrumentos de evaluación. Dado que cualquier aprendizaje contempla diversos tipos de objetivos, es preciso que los instrumentos de recogida de información sean múltiples y variados. Y las estrategias para analizar los datos y promover la regulación deben favorecer la autonomía del alumnado”. Además, este tipo de aprendizaje lleva consigo que el alumnado trabaje de manera conjunta con el fin de conseguir una meta común a lo largo de todo el proceso de aprendizaje (Barkley et al. 2005; Barkley et al. 2008; McCafferty et al. 2006; Millis y Rhem 2010).

En los últimos años, las universidades españolas han desarrollado planes de acción tutorial con el fin de informar al alumnado de los servicios que les ofrece la Universidad y guiarles de manera personalizada o grupal en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre otras. El objetivo de estos planes es mejorar la atención de los estudiantes en una Universidad cada vez más masificada. Además, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) concede especial importancia a las tutorías como parte fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje y como herramienta crucial para que el alumnado desarrolle una serie de destrezas esenciales para ejercer como profesionales en el mercado laboral (Cano González 2009; Martínez Lirola 2007; Martínez Lirola 2008; Martínez Lirola y Crespo 2009) .

Rodríguez Espinar (2004: 12) define la acción tutorial de la siguiente manera: “un sistema de atención a los estudiantes que se ocupa de la información, la formación y la orientación de forma personalizada y que centra su atención en facilitar la adaptación a la universidad, apoyar el proceso de aprendizaje, mejorar el rendimiento académico así como orientar en la elección curricular y profesional”. En este sentido, la persona que tutoriza ofrece guía, ayuda, atención y asesoramiento. De este modo se produce una interacción más personalizada entre la persona que tutoriza y el alumnado (García Nieto et al. 2005).

Además, la tutoría constituye una herramienta básica para establecer la conexión inicial entre el alumnado y su propio futuro profesional, dado que una de sus funciones básicas consiste en guiar a cada uno de los estudiantes en su itinerario académico. De

hecho, el/la tutor/a no sólo se encarga de transmitir información específica sobre la materia en cuestión, sino que resulta clave ante la necesidad de que todo el bagaje que adquieran sus alumnos tenga un trasfondo práctico y real en un entorno laboral cuyas particularidades han de ceñirse hoy en día a patrones muy concretos. Es más, el perfil de cada alumno/a puede delimitarse con mayor rigor a través de las tutorías por su carácter personalizado, de manera que los talentos naturales de cada cual se potencien con especial empeño y se tengan en cuenta a la hora de asesorar al alumnado tanto en su trayectoria académica como en el enfoque que ésta pueda adoptar con posterioridad.

Además, ante la vinculación que presenta la universidad con las necesidades de la sociedad, la relación con el empleo es uno de los temas que siempre surgen en los debates sobre la función que la misma debe cumplir (Argüello et al. 2004); de ahí que las tutorías no puedan obviar un aspecto tan esencial para quienes aterrizarán de forma inminente en el mercado laboral.

En definitiva, el mundo del trabajo requiere que las/os profesionales accedan al mismo con la preparación adecuada y la especificidad que se demanda, lo cual resulta bastante ambiguo en el ámbito de las letras. Sin embargo, la tutorización permite encaminar a los estudiantes desde el propio ámbito universitario; no ya con la intención de cubrir una serie de puestos creados previamente por un mercado abocado a las cifras, sino más bien con la idea de generar y satisfacer las expectativas de empleadores y futuros empleados partiendo de una base común centrada en el esfuerzo bien dirigido y la motivación originada por la habilidad/capacidad/talento/propensión de cada cual.

Por otro lado, conviene resaltar también el papel de la tutoría como estrategia más que conveniente a la hora de propiciar la adquisición y desarrollo de competencias en el campo del aprendizaje cooperativo y las actividades grupales. Evidentemente, la esfera empresarial contempla el trabajo en equipo como una táctica esencial; de ahí que la labor del tutor se profile como orientación necesaria a la hora de encauzar al alumno hacia la adquisición de las destrezas que le resultarán esenciales en el ejercicio de su profesión.

Así pues, la tutoría funciona como mecanismo de seguimiento y evaluación respecto a los trabajos grupales, puesto que posibilita estimar con mayor exactitud hasta qué punto cada miembro del equipo obtiene el máximo beneficio con la labor de cooperación que se materializa al interaccionar con sus compañeros. Igualmente, tanto si se da con carácter previo como si se concierta posteriormente, con la tutoría se



consigue que el/la propio/a alumno/a tome conciencia de sus propios talentos y carencias, todo ello con el fin de potenciar los primeros y corregir las segundas.

De igual modo, se consigue que el alumnado se responsabilice de su proceso de aprendizaje y se conciencie sobre la necesidad de asumir el control de su actitud; sobre todo con la idea de afrontar su desarrollo de forma activa y dinámica. A ese respecto, cabe recordar las máximas empresariales que priman en los planes de trabajo más actuales, cuyo trasfondo se evidencia con expectativas o requisitos habituales en la mayoría de ofertas que definen un puesto determinado: “capacidad para trabajar en equipo”, “orientación hacia la consecución de resultados”, “persona proactiva”, “compensación adicional por incentivos”, etc.

Siguiendo a Rodríguez Espinar (2004: 28) las principales características de la tutoría universitaria son las siguientes: “- Es una acción docente de orientación dirigida a impulsar y facilitar el desarrollo integral de los estudiantes [...] - La tutoría contribuye a personalizar la educación universitaria. [...] - La atención al estudiante constituye un elemento clave de calidad. [...] - La tutoría canaliza y dinamiza las relaciones del alumnado con los diferentes segmentos de atención al estudiante [...] - la tutoría permite la integración activa del estudiante en la institución.”

Así mismo, en la línea de aplicación práctica que se iniciaba ya en párrafos previos de cara a la función que desempeña la tutoría a la hora de fomentar en el alumnado la adquisición de competencias que les sirvan para su vida profesional, conviene proporcionar detalles sobre las distintas modalidades y actividades empleadas en el aula para desarrollar el aprendizaje cooperativo; todo ello tomando como base las estrategias que destacan en el ámbito de la empresa y los trabajos que se han planteado en las asignaturas implicadas con el fin de reproducir esa realidad y fomentar la táctica grupal en tanto que característica propia del entorno profesional.

## **2. METODOLOGÍA: LA RELACIÓN ENTRE LAS TUTORÍAS Y EL TRABAJO COOPERATIVO**

En este apartado vamos a presentar una serie de actividades grupales llevadas a cabo a lo largo del curso académico 2012-2013 en las asignaturas de la Licenciatura en Filología Inglesa Lengua Inglesa IV y Comentario de Textos Literarios Ingleses. Los siguientes párrafos ponen de manifiesto la relación entre cada una de las asignaturas y las tutorías como parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje en las que el profesora explica claramente el objetivo de cada actividad a los grupos y recibe

información sobre el desarrollo de las tareas y las posibles dificultades encontradas (vid. Martínez Lirola y Llorens Simón, 2011 sobre otras actividades cooperativas y las principales ventajas e inconvenientes encontradas en este tipo de aprendizaje).

## 2.1 Lengua Inglesa IV

La asignatura Lengua Inglesa IV tiene como finalidad que el alumnado mejore las cuatro destrezas en inglés (escritura, lectura, escucha y expresión oral). La primera actividad consistía en lo siguiente: una vez que la profesora había explicado los principales recursos cohesivos en inglés (referencia, substitución, elipsis, conjunciones y cohesión léxica), la clase se dividió en cinco grupos y a cada grupo se le encargó que preparara dos ejercicios relacionados con uno de los recursos cohesivos. De este modo, en lugar de que cada persona tuviera que preparar todos los ejercicios del tema, solamente tenía que encargarse de los relacionados con uno de los recursos cohesivos, en concreto el que le fuera asignado a su grupo. La profesora empleó una de las clases prácticas de la asignatura en explicar que de este modo toda la clase dependía de que cada grupo hiciera los ejercicios asignados. Parte de esta clase se empleó en que los grupos trabajaran en la realización de los ejercicios asignados.

Seguidamente el alumnado asistió por grupos a una tutoría grupal en la que cada miembro del grupo preguntaba posibles dudas a la profesora sobre el recurso cohesivo asignado; por otro lado, cada alumna explicaba cómo se habían dividido la realización de los ejercicios y el modo en que iban a explicar los ejercicios en clase. Además, esta tutoría grupal tenía como finalidad que el alumnado pusiera de manifiesto posibles dificultades encontradas para trabajar de manera cooperativa. Tras esta tutoría, cada grupo presentaba los ejercicios que había preparado al resto de la clase. De este modo, se conseguía que el alumnado leyera y escribiera en inglés al realizar los ejercicios y por otro lado hablaba al presentar las actividades y escuchaba a los demás grupos cuando ya había presentado, es decir, se trabajan las cuatro destrezas en inglés además de trabajar de manera cooperativa para lograr una meta común.

Otra actividad cooperativa consistía en la preparación de una presentación oral sobre un tema de interés para el alumnado. Los grupos decidían en tema, consensuaban el modo en que se presentaría la información, investigaban sobre el tema en cuestión y finalmente tenía lugar la exposición oral en una de las clases prácticas de la asignatura. De este modo, el alumnado tenía la oportunidad de investigar sobre un tema por el que sintiera curiosidad; por otro lado, esta actividad permitía integrar las destrezas orales y

escritas en inglés. Finalmente, explicar el tema de la presentación a los demás estudiantes les daba la oportunidad de ser profesoras/es, tal y como quieren ser la mayoría en el futuro.

Las distintas actividades descritas en este apartado ponen de manifiesto que cada grupo tiene una responsabilidad en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, del trabajo de cada grupo depende el desarrollo de la asignatura. De esta manera el alumnado es activo en la asignatura y asume liderazgo en su adquisición de contenidos y competencias (López Noguero 2005: 30).

## **2.2 Comentario de textos literarios ingleses**

Respecto a la orientación y los objetivos de la asignatura Comentario de Textos Literarios Ingleses, cabe tener en cuenta la necesidad de concebir los textos escritos originalmente en lengua inglesa como fuente de conocimiento sobre la propia lengua y sus hablantes, tanto desde el punto de vista lingüístico como en el ámbito de la información, los rasgos estilísticos y el trasfondo cultural. Igualmente, cabe destacar la incidencia de los textos por su carácter eminentemente comunicativo; con el valor funcional que de ello se deriva y su correspondiente papel como herramienta habitual en el mundo profesional.

Por consiguiente, la importancia que supone el análisis correcto y pormenorizado de los textos; así como la comprensión de la finalidad que presentan los mismos en un contexto determinado constituye un objetivo esencial; no sólo respecto a la asignatura en sí, sino también de cara a cumplir una misión que bien podría establecerse en el ámbito empresarial. En ese sentido, se debe aludir al aspecto especialmente práctico que se deriva del análisis textual, sobre todo si se aplica al ámbito laboral en el que se verán envueltos los estudiantes de lengua inglesa. Así pues, en función de las premisas anteriores, la vertiente escogida en todo momento a la hora de plantear las diversas actividades viene condicionada y muy marcada por la esfera profesional, cuyas características nos llevan a ampliar competencias y puntos de vista.

En primer lugar, una de las actividades grupales que más trascendencia ha presentado a lo largo del curso ha sido el análisis grupal de determinados fragmentos y la interpretación de los mismos en función de diferentes contextos establecidos por el propio grupo en cada caso. En concreto, la actividad consistía en organizar grupos con un mínimo de miembros, en los que cada uno de ellos había de asumir una responsabilidad concreta y previamente establecida por todos de común acuerdo. De ese



modo, la tarea de análisis se dividía en secciones de texto y a su vez en aspectos a analizar (rasgos estilísticos, significado y doble sentido, tipo y forma de expresión, hipótesis sobre el posible objetivo, etc.). Una vez que el análisis inicial estaba zanjado, el grupo escogía un portavoz para plasmar ante la clase las conclusiones grupales básicas en función del contexto actual sobre el que se había realizado el trabajo. Mientras tanto, los compañeros tomaban nota pormenorizada sobre los aspectos que destacaban otros grupos y que no se habían tratado en su debate grupal.

En un segundo estadio, los integrantes del equipo buscaban un contexto alternativo en el que las conclusiones alcanzadas inicialmente no tuvieran sentido y nuevamente se repartían las tareas de análisis textual para la nueva situación acordada. De ese modo, los alumnos conseguían entender que los rasgos destacados inicialmente dejaban de tener sentido para el nuevo contexto, mientras que los aspectos que no tenían trascendencia en primera instancia cobraban valor. Así mismo, la profesora instaba a los miembros del equipo a encargarse de secciones y aspectos distintos a los anteriores, sobre todo con el fin de que cada uno practicara todos los puntos a tratar a pesar de las diferencias respecto a capacidad y conocimiento que un primer momento pudieran manifestarse. Finalmente, los grupos elegían nuevo portavoz y ponían en conocimiento del resto de la clase cuál era el nuevo contexto escogido (así como las razones para ello) y cuáles las correspondientes conclusiones.

En cuanto a esta primera modalidad práctica, la acción tutorial ejecutada por parte de la profesora había de centrarse necesariamente a modo de orientación adicional respecto a la sesión presencial desarrollada en el aula, tanto a la hora de contribuir en el establecimiento de los posibles nuevos contextos (sobre todo con la idea de que el enfoque resultara ser contrario al original) como en el refuerzo de las capacidades deductivas y los elementos tácticos necesarios para analizar posteriormente segmentos de texto alternativos, diferentes o adicionales a aquellos que formaran parte de su misión inicial. Evidentemente, la limitación horaria que presentaban las clases presenciales suponía que las tutorías constituyesen una labor de apoyo que se sumaría al trabajo grupal desarrollado durante la sesión práctica; de manera que cada alumno demandaba atención según sus propias expectativas y recibía asesoramiento según las necesidades estimadas por la profesora en función de su rendimiento.

En definitiva, todos los alumnos parecían tomar perspectiva sobre aspectos que les parecían abstractos en un principio y mostraban su interés a la hora de profundizar en niveles de análisis mucho más complejos. Igualmente, la comprensión lectora

necesaria para interiorizar el texto, el uso de la lengua inglesa para el debate grupal y el desarrollo de la acción tutorial, la anotación de conclusiones y la presentación común ante la clase permitía que las destrezas en el aprendizaje del inglés se desarrollaran tanto en el plano oral como en los trabajos entregados a la profesora por escrito. Por último, la profesora facilitaba a los alumnos sus impresiones acerca del trabajo realizado; tanto de forma oral en el aula, como a través de las tutorías y del Campus Virtual.

Por otra parte, una actividad grupal solicitada por los propios alumnos consistía en la elaboración de un comentario lingüístico-estilístico completo, en el que se incluían las secciones aportadas por cada miembro del grupo y las correcciones sugeridas por los propios integrantes del equipo a las aportaciones de sus compañeros. En este caso, de lo que se trataba es de acordar el fragmento que cada cual se encargaría de analizar e intercambiarlo después con un miembro del mismo equipo para que planteara sugerencias y propuestas sobre la versión de su compañero. De esa forma, todo el alumnado obtenía una segunda versión en la que había participado uno de los integrantes de su equipo. Posteriormente, el equipo debatía sobre una versión unitaria en la que se integraran las distintas secciones del comentario y la entregaban a la profesora a través de una tutoría grupal en la que se comentaban los detalles más significativos del trabajo realizado y se facilitaba la versión escrita para su valoración posterior.

Por su parte, la profesora efectuaba un análisis sobre los aspectos en los que la mayoría de los grupos se habían centrado y aquellos que se habían obviado; todo ello con el fin de realizar una reflexión común en el aula para todos los grupos. De esa manera, se ponía de manifiesto que no existe una versión única e indiscutible sobre la interpretación de un texto; sino más bien una valoración acerca del mismo basada en argumentos lógicos y adecuados en función del contexto y el uso adecuado de la propia lengua. En ese sentido, la profesora solicitaba a los alumnos que iniciasen una búsqueda de textos actuales (en distintas fuentes: prensa, Internet, publicaciones académicas, etc.) en los que los rasgos estilísticos y los objetivos básicos establecidos fuesen similares, aunque adaptados a la realidad de hoy en día. De esa manera, los alumnos empleaban las tutorías como método para validar los materiales encontrados a través de las distintas vías indicadas, sobre todo con el fin de que la profesora confirmase su idoneidad como textos significativos según las pautas en cuestión.

Curiosamente, todos los grupos llegaron a la conclusión de que la mayoría de textos publicados hoy en día a través de cualquier medio pueden analizarse siguiendo

las mismas pautas que un fragmento literario redactado hace siglos; con el consiguiente “carácter atemporal” que ello representa. En definitiva, el debate final generado con ello radicaba en una reflexión: “los tiempos cambian, pero un texto literario bien podría aparecer en la segunda hoja de una revista para jóvenes de las que desaparecen con rapidez de las estanterías ubicadas en los puntos de venta más vanguardistas.”

Por otro lado y en lo referente al aprendizaje cooperativo, las bases en las que se centra la actividad que se detallará a continuación se establecen al delimitar los “problemas” potenciales como fuente de conocimiento y aprendizaje. En ese sentido, se tiene en cuenta que “el principio educativo del *Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)* consiste en el planteamiento de una situación problemática donde su construcción, análisis y/o solución constituyen el foco central de la experiencia y donde la enseñanza consiste en promover deliberadamente el desarrollo del proceso de indagación y resolución del problema en cuestión” (Díaz Barriga, 2005: 62).

Así pues, una de las actividades con mayor acogida entre el alumnado se basaban en la realización de breves simulaciones destinadas a tratar los problemas habituales que podrían generarse al ejercer las funciones más comunes de un ámbito profesional determinado; elegido por cada grupo en función de las expectativas futuras alegadas por sus miembros.

A ese respecto, el ejercicio consistía en tomar un texto como base para un supuesto problema, cuya solución había de consensuarse por el grupo de trabajo según una especialidad concreta (por ejemplo, la docencia; la traducción; la publicidad; el comercio internacional o la redacción de contenidos, entre otros). De esa manera, los alumnos se veían en la necesidad de identificar el problema no sólo como posible; sino también como lógicamente habitual, con la consiguiente labor de reflexión que ello conlleva. Además, la búsqueda de soluciones ante problemas reales o verosímiles integraba al alumnado en un mundo empresarial; no ya ficticio o imaginario; sino totalmente real, gracias al seguimiento efectuado por la profesora a través de las tutorías (presenciales y virtuales). En ese sentido, la profesora aprovechaba su investigación y sus conocimientos sobre las distintas ramas y sectores profesionales para orientar a los miembros del grupo de manera individual y también con carácter grupal; pues muchas de esas acciones tutoriales se organizaban para el grupo al completo (aunque fuera uno de los miembros quien se encargase de solicitar la atención tutorial).

Finalmente, las distintas simulaciones y situaciones cotidianas escogidas por cada grupo se proyectaban o representaban en clase con el fin de que el trabajo de cada grupo

revistiese también en el resto de equipos; estableciendo con ello un *feedback* válido para el conjunto del alumnado. En ese estadio, la profesora aprovechaba para manifestar las impresiones que le parecían relevantes en cada caso, propiciando también la interacción interpersonal e intergrupal.

En definitiva y tal y como se puede comprobar, todas las actividades engloban tres puntos clave: aprendizaje cooperativo, mundo profesional y acción tutorial; una combinación que vierte resultados más que notables a tenor de las conclusiones que se detallan a continuación.

### **3. RESULTADOS Y CONCLUSIONES**

Las actividades diseñadas en las asignaturas de cuarto de Filología Inglesa Lengua Inglesa IV y Comentario de Textos Literarios Ingleses ponen de manifiesto que diseñarlas supone una revisión de la metodología pues el profesorado ha de convertir al alumnado en el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, y por lo tanto ha de implicarlo en el trabajo cooperativo y en la evaluación.

Las actividades cooperativas diseñadas en las dos asignaturas que han sido objeto de estudio en este artículo fomentan la interacción entre el alumnado y la metodología participativa en el aula. Es decir, una clase basada en actividades grupales aprende más y mejor, pues el alumnado se siente útil en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se fomenta la cooperación en lugar de la competitividad.

El aprendizaje cooperativo permite relacionar lo aprendido en el aula con el mundo laboral debido a que en las empresas se trabaja en red o en equipos de trabajo en los que cada persona pone al servicio del grupo una serie de capacidades con el fin de lograr un objetivo común. Es decir, en este sentido, la enseñanza en el aula es totalmente práctica.

### **4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Argüello M., M.A Blotta, A.V. Corengia y M. B. Pita Carranza (2004). “Universidad y mercado laboral: un estudio concreto para acercar ambas realidades”, Universidad Nacional de Tucumán. *IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano – La universidad como objeto de investigación*. Universidad Austral, Buenos Aires, Argentina 7, 8 y 9 de octubre 2004.
- Barkley, E.F., K.P. Cross y C. Howell Major (2005). *Collaborative Learning Techniques: a Handbook for College Faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Barkley, E.F., K.P. Cross y C. Howell Major (2008). *Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario*. Traducción de Pablo Manzano. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Morata.
- Cano González, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? *REIFOP*, 12 (1), 181-204. (Enlace web: <http://www.aufop.com/> - Consultada en fecha (23-03-2013).
- Díaz Barriga Arceo, F. (2005). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- García Nieto, N. (dtor.), I. Asensio Muñoz, R. Carballo Santaolalla, M. García García y S. Guardia González (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, 337, 189-210.
- López Noguero, F. (2005). *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. Madrid: Narcea.
- Martínez Lirola, M. (2007). El nuevo papel del profesor universitario en el proceso de convergencia europea y su relación con la interacción, la tutoría y el aprendizaje autónomo. *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 7, 31-43. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2371655>
- Martínez Lirola, M. (2008). Explorando las tutorías en el proceso de convergencia europea. *Revista de Enseñanza Universitaria* 32, 29-36. <http://institucional.us.es/revistas/revistas/universitaria/pdf/REU/32/03.pdf>
- Martínez Lirola, M. y E. Crespo (2009). La tutoría universitaria en el modelo de la convergencia europea. En C. Gómez Lucas y S. Grau Company (eds.), *Propuestas de diseño e innovaciones curriculares y metodología en el EEES* (451-466). Alcoy: Marfil.
- Martínez Lirola, M. y E.M. Llorens (2011). “Ejemplos concretos en trabajo colaborativo en Filología Inglesa: ventajas e inconvenientes”. En Tortosa, M.T, J.D. Álvarez y N. Pellín (coords.)\_ *IX Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Diseño de buenas prácticas docentes en el contexto actual* (37-45). Alicante: Universidad de Alicante. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/19885>
- McCafferty, S.G., G.M. Jacobs y A. C. DaSilva Iddings (eds.) (2006). *Cooperative Learning and Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge Language Education.

- Millis, B.J. y J. Rhem (2010). *Cooperative Learning in Higher Education: across the Disciplines, across the Academy*. Virginia: Stylus Publishing.
- Morales Vallejo, P. (2008). Nuevos roles de profesores y alumnos, nuevas formas de enseñar y de aprender. En L. Prieto Navarro (coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje* (17-29). Barcelona: Octaedro.
- Prieto Navarro, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. Madrid: PPC.
- Prieto Navarro, L. (2008). Aprender entre iguales: cómo planificar una actividad de aprendizaje auténticamente cooperativa. En L. Prieto Navarro (coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje* (117-132). Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez Espinar, S. (coord.). (2004). *Manual de Tutoría Universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro/ICE–UB.
- Sanmartí, N. (2007) *Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó. Colección Ideas Claves.